

E N Q U Ê T E S & ANCRAGES

REVUE SCIENTIFIQUE PLURIDISCIPLINAIRE

Titre de l'article :

Imprévu, sérendipité et prophétie auto-réalisatrice en recherche action : étude de trois cas associés à l'éducation au Québec (2017)

Auteur de l'article : Jean BERNATCHEZ / Jean_Bernatchez@uqar.ca

Professeur-chercheur, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski. Groupe de recherche Apprentissage et socialisation (APPSO), Réseau interuniversitaire PÉRISCOPE sur la réussite scolaire.

Résumé :

Notre article veut répondre à deux questions : Comment se décline l'imprévu dans le cas de trois chantiers québécois de recherche-action en éducation que nous avons réalisés entre 2008 et 2016 ? Que peut-on en déduire, afin de contribuer à une « épistémologie de la prudence » ? Dans la première partie de l'article, nous proposons quelques précisions conceptuelles en lien avec les trois vecteurs théoriques retenus : l'imprévu, la sérendipité et la prophétie auto-réalisatrice. Nous dressons ensuite le parcours historico-épistémologique de la recherche-action avant de préciser notre démarche de recherche-action habituelle. Nous contextualisons cette pratique en présentant le territoire de l'Est du Québec et l'organisation scolaire québécoise. Dans la deuxième partie de l'article, nous proposons l'étude des trois cas afin de repérer les imprévus qui y émergent : (1) le diagnostic institutionnel d'une école et la mise en œuvre d'un pacte social pour l'éducation sur son territoire ; (2) l'évaluation d'un cadre de gestion intégrée de la mission éducative de l'école ; (3) l'accompagnement de petites écoles en milieux dévitalisés afin qu'elles offrent des services éducatifs de qualité. Nous concluons en précisant que le propre de la recherche-action, contrairement à la recherche classique où la démarche est finement planifiée, est de laisser place à l'imprévu et d'adopter une posture qui permet de repérer des phénomènes en périphérie de l'objet à l'étude, mais explicites du pourquoi et du comment du monde social.

Mots clés : imprévu ; sérendipité ; prophétie auto-réalisatrice ; enquête ; recherche-action ; Québec ; éducation

Rayon : *Accueillir l'imprévu dans l'enquête*

Pour citer cet article : BERNATCHEZ, J., « Imprévu, sérendipité et prophétie auto-réalisatrice en recherche action : étude de trois cas associés à l'éducation au Québec », *Enquêtes et Ancrages : Accueillir l'imprévu dans l'enquête*, 2017

Imprévu, sérendipité et prophétie auto-réalisatrice en recherche-action : étude de trois cas associés à l'éducation au Québec

Jean BERNATCHEZ

Au Québec, le modèle de l'université entrepreneuriale (Clark, 1998) tend à s'imposer. Il existe cependant un consensus social autour du modèle de l'université de service public tel que décrit par Whitehead (1929), puis actualisé. Le *Printemps érable* de 2012¹ force un changement de gouvernement et la tenue d'un Sommet sur l'enseignement supérieur. Celui-ci pose les bases d'un projet de loi-cadre sur les universités dont les principes s'inspirent du modèle de service public. Un autre changement de gouvernement ramène toutefois un contexte politique semblable à celui de 2012 et la loi-cadre n'est pas adoptée. Depuis, les projets de réforme universitaire sont ignorés par le gouvernement du Parti Libéral (de centre-droit) qui succède en 2014 à l'éphémère gouvernement du Parti Québécois (de centre-gauche). En l'absence d'une politique des universités, la main invisible du marché les oriente vers le modèle entrepreneurial même si les universitaires s'identifient plutôt au modèle de service public. Ce sont là deux modèles utilitaires, mais celui entrepreneurial calque les pratiques et les finalités de l'entreprise privée alors que celui de service public insiste plutôt sur la finalité sociale, dans une perspective anthropocentrique.

Le modèle de l'université de service public implique que la science et la culture se portent à la rencontre de la société. La théorie rejoint la pratique : « il n'y a aucune honte à ce que la formation et la recherche universitaires soient socialement utiles » écrit Lessard (2012, p. 16), président du Conseil supérieur de l'éducation, l'organisme qui conseille le gouvernement sur ses orientations en éducation. Trois types d'acteurs coexistent dans l'université de service public : les érudits, les découvreurs et les inventeurs. La recherche y est contextualisée (Gibbons *et al.*, 1994), c'est-à-dire configurée pour résoudre des problèmes fondamentaux, mais dans une visée de réalisations pratiques. Elle s'inscrit dans une dynamique de mobilisation des connaissances qui vise *l'échange de divers savoirs (recherches, pratiques, expériences) pour en créer de nouvelles formes servant l'action* (Elissalde *et al.*, 2010). Ce modèle justifie la pertinence d'œuvrer en recherche-action, comme le fait aussi la mission de service à la collectivité des universités québécoises, couplée à ses missions traditionnelles de formation et de recherche. À l'Université du Québec à Rimouski, la dimension du développement régional est aussi inscrite dans la culture institutionnelle en plus d'être un de ses trois pôles d'excellence en recherche, avec les sciences de la mer et la nordicité.

Dans cette perspective et à la demande des institutions scolaires concernées, comme professeur de l'Université du Québec à Rimouski et politologue spécialisé en éducation, nous avons réalisé entre 2008 et 2016 trois chantiers de recherche-action en partenariat avec les gens du milieu. Ce sont nos cas (Yin, 2013) : des unités circonscrites dans le temps et dans l'espace et dont l'étude est susceptible d'expliquer un phénomène. Ce phénomène est celui de l'imprévu dans l'enquête, un concept que nous définissons en nous inspirant de Vanderliden

¹ *Printemps érable* est une analogie de *Printemps arabe*. Ce mouvement social naît des manifestations étudiantes liées au refus d'une l'augmentation des frais de scolarité universitaires. Certaines manifestations dans les rues de Montréal réunissent jusqu'à 250 000 personnes. Ses moments forts se situent entre février et mai 2012.

(2015) et de Perrenoud (1999). Nous faisons aussi référence aux concepts de sérendipité (Van Andel et Bourcier, 2009) et de prophétie auto-réalisatrice (Staszak, 2000) comme déclinaisons possibles de l'imprévu. Ces trois concepts sont les vecteurs de notre réflexion. Nos chantiers de recherche-action, en tant qu'interface entre un agir et un subir, participent à la construction d'une certaine prudence chez le chercheur. Notre article veut répondre à deux questions : Comment se décline l'imprévu dans le cas des trois chantiers de recherche-action considérés ? Que peut-on en déduire, afin de contribuer à une « épistémologie de la prudence » ?

Dans la première partie de l'article, nous définissons les concepts, nous précisons notre démarche de recherche-action et nous présentons son environnement, afin de rendre compte du contexte de notre action. Dans la deuxième partie, nous décrivons les trois chantiers de recherche-action en précisant au terme de chaque description le résultat de notre démarche réflexive.

1. Mise en contexte

Nous proposons ici quelques précisions conceptuelles en lien avec les trois vecteurs théoriques de notre article. Nous dressons ensuite le parcours historico-épistémologique de la recherche-action avant de préciser notre démarche. Nous contextualisons enfin cette pratique en présentant le territoire de l'Est du Québec et l'organisation scolaire québécoise.

1.1 Précisions conceptuelles : imprévu, sérendipité et prophétie auto-réalisatrice

Une recension des écrits scientifiques en retenant comme mots-clés ces concepts révèle de riches contributions, récentes et s'inscrivant dans plusieurs disciplines ou champs d'études.

Le concept d'imprévu suscite l'intérêt. En recherches médiévales par exemple, Ménager (2011) repère dans les *Essais* de Montaigne les passages qui font référence à l'imprévu, un phénomène qui présente l'avantage de relancer une pensée paresseuse. En études cinématographiques, Baratta (2013) fait l'éloge de l'imprévu dans le cas du film ethnographique. Au croisement de la sociologie et du droit, Dumoulin et ses collègues (2013) s'intéressent à la gestion de l'imprévu dans les audiences par vidéoconférence entre un site judiciaire et un site pénitentiaire. Karsenty et Quillaud (2011) étudient la capacité de réaction à des événements imprévus dans les systèmes sociotechniques complexes sous l'angle de la (re)construction de sens de la situation. En didactique, Jean et Étienne (2011) se penchent sur les imprévus en situation enseignante, soit la différence entre le travail prescrit et le travail réel.

Vanderlinden (2015), un économiste, apporte une autre contribution intéressante. Ses recherches portent sur la gouvernance des risques sociotechniques environnementaux. Le titre de son article reprend une expression oxymorique vectrice des exercices de scénarisation de la prospective : *Prévoir l'imprévu*. Il y va d'abord de définitions tirées du dictionnaire. Prévoir consiste à « concevoir quelque chose par la pensée, l'envisager comme possible, et prendre des dispositions en vue de son éventualité » (*Larousse*). L'imprévu est « ce qui arrive de façon inattendue et souvent déconcerte » (*Larousse*). Il associe l'imprévu à des bifurcations qui affectent l'avenir. L'imprévisibilité s'explique selon lui par trois sources : l'ignorance correspond à la situation où un déficit de connaissances favorise l'imprévu; la surprise est liée à la situation où un événement est impossible à prévoir; l'incertitude de volition fait référence aux inconnues associées à l'expression de la volonté humaine, individuelle ou collective.

Perrenoud (1999), un sociologue de l'éducation, est d'avis que la maîtrise de l'imprévu est une composante de toute compétence de haut niveau. Certaines personnes vivent difficilement l'imprévu parce que cela les met en échec. Elles fuient les situations à coefficient élevé d'imprévus, alors que d'autres personnes les recherchent parce qu'elles les jugent stimulantes. Il distingue deux cas de figure. Pour les *événements prévisibles* dont le moment d'occurrence ne l'est pas, la compétence consiste à construire par anticipation une réponse puis à l'adapter, le moment venu. Pour les *événements inédits* face auxquels la compétence consiste à improviser une réponse, l'improvisation s'appuie sur des ressources et les capacités qui en permettent la mobilisation. La plupart des événements imprévus surprennent par leur moment d'occurrence plutôt que par leur possibilité de se produire : il est alors question d'un *imprévu relatif*. L'*imprévu radical*, celui aux frontières du concevable, est un événement rare, soutient l'auteur. Est-il possible d'apprendre à gérer ces imprévus ? La réponse diffère selon qu'il s'agisse d'un imprévu relatif ou d'un imprévu radical, prévient Perrenoud (1999).

Dans le premier cas, il est possible d'apprendre à reconnaître l'évènement, à construire une réponse pertinente et à l'ajuster à la situation, cela afin d'éviter les réactions lentes et incertaines. L'auteur propose ces « moments » de la gestion de l'imprévu relatif, chacun sollicitant une compétence qui peut être développée par la formation et par l'expérience : l'anticipation; le repérage des signes précurseurs; l'identification des événements; l'interprétation de la situation; le choix d'une réponse appropriée; l'activation de cette réponse. Dans le cas de la gestion de l'imprévu radical, la « moins mauvaise réponse possible » ne correspond à aucun scénario puisqu'elle n'a pas été conceptualisée auparavant. L'action résiste à la formalisation parce qu'elle mobilise des schèmes inconscients construits par essais et par erreurs plutôt que dérivés de connaissances procédurales. Plusieurs « gestes du métier » sont des routines qui n'exigent pas nécessairement la mobilisation explicite de savoirs, affirme Perrenoud (1999).

La sérendipité dans les sciences, les arts et la décision est l'objet en 2009 d'un colloque de dix jours organisé à Cerisy par Van Andel, un médecin, et Bourcier, une juriste. La sérendipité est « la capacité de découvrir, d'inventer, de créer ou d'imaginer quelque chose de nouveau sans l'avoir cherché à l'occasion d'une observation surprenante qui a été expliquée correctement » (Van Andel et Bourcier, 2009, p. 7). Merton, encore une fois, et l'écrivain Eco sont cités comme des références à l'intelligence du concept. Catellin (2014) rend compte que la sérendipité est une notion plus complexe que celle de découvrir par hasard et sagacité des choses que l'on ne cherche pas. Elle révèle la puissance du mot, porteur d'enjeux épistémologiques, politiques et humanistes. Elle couple le concept avec celui d'*indisciplinaire* : « Le chercheur indisciplinaire n'est pas indiscipliné. Il s'oppose à ce qui, dans la discipline, nuit au processus de découverte. L'indisciplinarité se nourrit de tous les apports des disciplines, cultive l'autodiscipline, et ne s'oppose qu'à ce qui entrave le mouvement libre de la sérendipité » (Catellin et Loty, 2013, p. 35). Silver (2015) retrace pour sa part la préhistoire de la sérendipité, de Bacon à Walpole.

Le concept de prophétie auto-réalisatrice est aussi dans l'air du temps. Benoit (2007) recense plusieurs cas de prophéties auto-réalisatrices en psychologie, médecine et économie. Staszak (2000) propose un inventaire des études qui s'intéressent aux prophéties auto-réalisatrices en administration, économie, psychologie, droit, littérature et science politique. Merton, présenté comme le père de la sociologie des sciences, en donne cette définition : « The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a *false* definition of the situation evoking a new behavior, which makes the originally false conception come *true* » (Merton, 1948 [2010], p. 175).

Salomon (1981) critique l'argument du vrai et du faux; il croit que ce qui rend une prophétie auto-réalisatrice, c'est qu'elle incite les personnes concernées à adopter de nouveaux comportements. Staszak (2000, p. 105), un géographe, propose cette définition : « Une prophétie auto-réalisatrice est une assertion qui induit des comportements de nature à valider cette assertion ». En éducation, l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson 1971) est une prophétie auto-réalisatrice reconnue.

1.2 La recherche-action : portrait historico-épistémologique et démarche

Nous pratiquons la recherche-action pour répondre aux demandes qui nous sont adressées par les institutions scolaires afin d'accompagner un changement. Hugon et Seibel (1998, p. 13) définissent ainsi la recherche-action : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ». Nous présentons ici une mise en contexte historique de la recherche-action et une description de notre démarche.

Deux périodes historiques se dégagent (Carr, 2006; Barbier, 1996). La période d'émergence et de consolidation de la recherche-action s'amorce aux États-Unis dans les années 1930. Lewin, le premier, utilise l'expression. Il s'intéresse à la création d'usines en milieu rural (Barbier, 1996). Il s'implique auprès des gens pour préciser leurs problèmes, mettre en œuvre et évaluer leurs actions (Guay et Prud'homme, 2011). Lapassade (1991) attribue plutôt la paternité de l'expression à Collier. Ses travaux ethnologiques sur les Indiens d'Amérique sont utilisés pour la mise en œuvre de politiques favorables à ces populations. La recherche-action essaime ensuite en France, en Grande-Bretagne, en Allemagne et au Québec. La deuxième période, celle de radicalisation, s'amorce dans les années 1970. Non plus considérée comme une démarche méthodologique parmi d'autres, la recherche-action suppose une conversion épistémologique. Elle devient engagée et émancipatoire. Des chercheurs soutiennent que « les praticiens doivent devenir des participants conscients et engagés dans le développement des théories issues de leurs propres préoccupations » (Dolbec et Clément, 2004, p. 184).

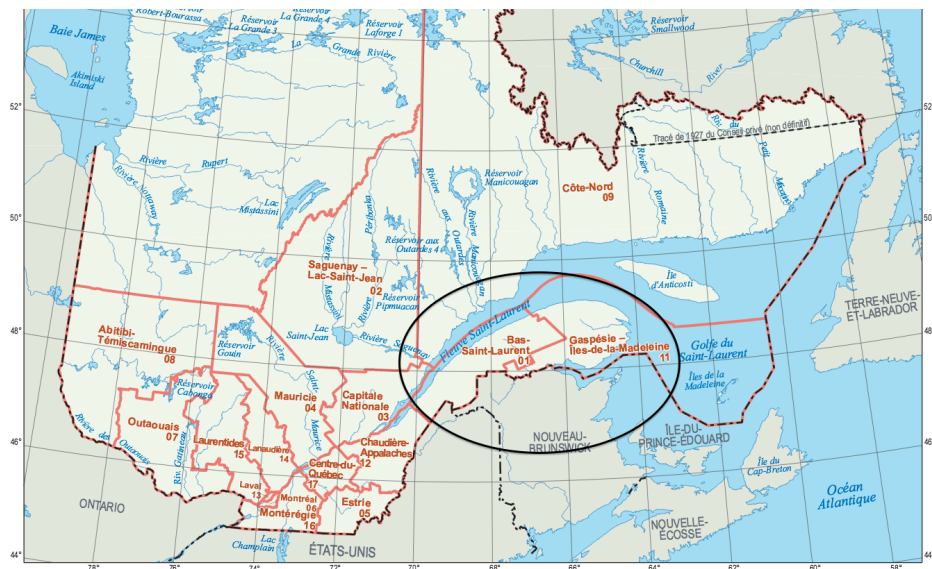
L'éducation est un espace propice à la recherche-action. Aux États-Unis, Dewey est un précurseur : « Bien qu'il n'ait pas utilisé l'expression, ses travaux en sont une expression tangible » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 185). Corey (1953) contribue à populariser la recherche-action en éducation : il considère les enseignants comme des chercheurs plutôt que comme des sujets. Stenhouse (1975), avec son concept de *teacher researcher*, renforce cette idée (Dolbec et Clément, 2004), laquelle est institutionnalisée dans plusieurs universités, notamment à l'Université de la Caroline du Nord qui propose une méthodologie de la *teacher research* faite par, pour et avec les enseignants (Anderson, 2015). En Amérique latine, la pédagogie des opprimés de Freire inspire les travaux de recherche-action portés par des sociologues.

Carr (2006) associe la recherche-action de la première période à une démarche méthodologique qui ne rompt pas avec la tradition positiviste. La recherche-action de la période de radicalisation est en outre associée à une vision non méthodologique qui vise une prise de conscience utile au développement de la pratique professionnelle et au renforcement de la posture de praticien réflexif (Schön, 1993). Guidé par la dialogique (Morin, 1990), nous postulons que la recherche-action est à la fois une méthodologie et une posture de recherche engagée. Le chercheur est solidaire des acteurs, mais il doit s'inspirer de pratiques méthodologiques normées pour baliser ses travaux. Voici notre démarche habituelle.

(1) Nous formalisons d'abord le partenariat acteurs-chercheurs en convenant des attentes mutuelles sans les réduire à des livrables déconnectés de l'intention de recherche. (2) Nous établissons une démarche de concert avec les partenaires : définition de la situation observée ou mesurée qui cause problème; définition de la situation souhaitée; établissement, mise en œuvre et évaluation d'un plan d'action; partage du savoir généré (Guay et Prud'homme, 2011; Dolbec et Clément, 2004). (3) Nous répertorions ensuite les méthodes utiles à la recherche, considérant que la triangulation contribue à la validation des données : analyse documentaire, observation, entretiens individuels et collectifs, questionnaires, journal de bord du chercheur (Baribeau, 2005), etc. (4) Nous convenons d'une stratégie d'analyse de données. Elles sont légion, mais nous préférons l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012). Savoie-Zajc (2012) évoque différentes stratégies d'écriture en contexte de recherche-action : raconter l'histoire de la recherche-action; souligner les temps forts de la recherche; faire des schémas et des synthèses; rappeler les questions de recherche et distinguer la nature des savoirs construits. (5) Nous concluons avec un inventaire des lieux de partage du nouveau savoir généré et la définition d'une stratégie de communication efficace en lien avec cet objectif.

1.3 Les environnements : le territoire de l'Est du Québec et le système scolaire québécois

Darier et Grand (2007) affirment qu'un territoire est à la fois un espace peuplé, exploité et productif (approche sociale et environnementale); un espace fonctionnel, organisé et hiérarchisé (approche socio-économique); un espace institutionnel régi par un pouvoir et borné par des frontières (approche politique, historique et géographique); un espace support d'une identité collective (approche culturelle et idéologique). Ce modèle peut rendre compte du territoire québécois, ce presque-pays dont la superficie peut contenir trois fois la France. Il peut rendre compte aussi du territoire de l'Est du Québec où logent nos chantiers de recherche-action.



*Le Québec méridional : les 17 régions administratives dont celles de l'Est (01 et 11)
Source : Gouvernement du Québec*

Le Québec regroupe 8,2 millions de personnes. Il est divisé en 17 régions administratives réparties en trois blocs qui se caractérisent par leurs conditions de développement : les régions

ressources, les régions manufacturières et les régions urbaines. Les régions du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine sont des régions ressources.

Le Bas-Saint-Laurent accueille 2,4% de la population du Québec (200 292 habitants). Sa densité est de 9 habitants par km². La région compte huit municipalités régionales de comté (MRC), ces entités administratives assurant la gestion régionale des collectivités locales. Le Conseil d'une MRC est composé des maires des municipalités et il est présidé par un préfet élu. Rimouski est la ville-centre. Elle se définit comme une ville étudiante car au cours de l'année scolaire, le tiers de sa population est étudiante. La population rurale du territoire correspond à 50,4 % de l'ensemble de la population, contre 19,2 % pour le Québec. Le revenu disponible par habitant représente 87,7 % de celui de la moyenne québécoise (MEIE, 2016).

La Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine loge 1,1 % de la population québécoise (92 472 habitants). Sa densité est de 5 habitants par km². Elle compte six MRC. Gaspé est la ville-centre, située sur la péninsule gaspésienne, là où Jacques Cartier a planté sa croix en 1534 pour consacrer l'appropriation des lieux par la France. Presque toute sa population vit en zone rurale. Le revenu disponible par habitant représente 86,4 % de celui de la moyenne québécoise (MEIE, 2016).



Les régions administratives Bas-St-Laurent et Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et ses municipalités régionales de comtés (MRC) - Source : Gouvernement du Québec

La population de l'Est du Québec est francophone et son solde migratoire est négatif. En période d'austérité, les gens cherchent du travail dans les grands centres urbains, à Montréal et à Québec. La population de ces régions a la réputation d'être débrouillarde. L'action communautaire autonome est vive : de manière associative, les gens interviennent directement sur les déterminants de leur bien-être individuel et collectif.

Décrivons maintenant le système scolaire québécois et ses ordres d'enseignement. L'ordre préscolaire et primaire accueille les enfants à l'école maternelle à 5 ans, puis à l'école primaire à 6 ans, de la 1^{ère} à la 6^e année. L'ordre secondaire compte cinq années et les jeunes débutent ce parcours à 12 ans, jusqu'à 16 ans, l'âge limite de la fréquentation scolaire obligatoire. Il existe des parcours de formation générale et des parcours de formation professionnelle qui qualifient pour un métier (mécanicien, par exemple). L'ordre tertiaire prévoit deux niveaux. Le niveau collégial, avec les collèges d'enseignement général et

professionnel (cégeps), offre un parcours pré-universitaire de deux ans ou un parcours de trois ans qualifiant pour un emploi spécialisé (opticien, par exemple). Le niveau universitaire est organisé selon le LMD : un *baccalauréat* de trois ans au premier cycle, une maîtrise de deux ans et un doctorat de cinq ans.

Au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale, quoiqu'il existe des chevauchements. Par exemple, la science est à la fois de juridiction fédérale et provinciale, ce qui justifie l'intervention du gouvernement canadien en enseignement postsecondaire. Le ministère de l'Éducation du Québec est responsable des dossiers d'éducation, mais la gestion courante des activités des ordres primaire et secondaire relève des 72 commissions scolaires régionales responsables de 2760 établissements publics d'enseignement : écoles primaires et secondaires, centres de formation professionnelle et centres d'éducation des adultes. Les établissements relèvent des commissions scolaires qui relèvent du ministère selon une mécanique complexe qui repose sur la contractualisation avec la planification stratégique, les conventions de partenariat, les conventions de gestion et de réussite éducative, les projets éducatifs et les plans de réussite.

2. Trois chantiers de recherche-action

Nous proposons ici l'étude de trois cas afin de repérer les imprévus qui y émergent. Ce sont autant de chantiers de recherche-action que nous avons pilotés entre 2008 et 2016 : (1) le diagnostic institutionnel d'une école secondaire et la mise en œuvre d'un pacte social; (2) l'évaluation d'un cadre de gestion de la mission éducative de l'école; (3) l'accompagnement de petites écoles en milieux dévitalisés afin qu'elles offrent des services éducatifs de qualité.²

2.1 Diagnostic institutionnel d'une école et mise en oeuvre d'un pacte social

La MRC de La Mitis regroupe 19 000 personnes réparties sur trois territoires : le littoral est la portion de 40 kilomètres qui longe le fleuve Saint-Laurent; les terres regroupent des villages à vocation agricole; le haut-pays est tissé d'une population qui vit de foresterie. La population du littoral est prospère, mais celle des terres habite de petites municipalités dévitalisées et la population du haut-pays est touchée par une crise forestière. Plus on s'éloigne du littoral, plus les taux de sortie sans diplôme augmentent, atteignant 75 % dans certaines municipalités. L'école Le Mistral de Mont-Joli accueille 875 élèves. Elle connaît des problèmes importants : haut taux de décrochage, forte mobilité du personnel enseignant, mauvais climat dans l'école, démotivation des jeunes et du personnel. La commission scolaire des Phares nous invite à accompagner l'équipe-école dans sa démarche visant à améliorer la situation sur le plan de la réussite scolaire.

Cet accompagnement prend la forme d'une recherche-action réalisée de juin 2008 à décembre 2009 (Bernatchez, 2010). Elle prévoit un volet externe dans la région et un volet interne à l'école. La récolte des matériaux repose sur quatre stratégies : (1) l'analyse documentaire permet de documenter les thèmes liés aux phénomènes observés; (2) l'analyse statistique vise à situer la région et l'école par rapport à d'autres régions et à d'autres écoles, grâce à des indicateurs variés; (3) l'enquête se traduit par des entrevues avec des membres de l'équipe-

² Pour une analyse de ces trois cas sous l'angle plus essentiellement méthodologique, voir Bernatchez (2016).

école, des parents, des personnalités ainsi qu'un groupe de discussion avec des élèves auxquels s'ajoutent une dizaine de courriels et d'appels téléphoniques de parents, et des commentaires inscrits sur le site Web permettant de commenter la démarche; (4) l'observation implique notre présence à l'école et dans la région au rythme d'une journée par semaine. Nous avons aussi rencontré collectivement tous les membres de l'équipe-école trois fois et les parents à plusieurs occasions. Nous avons participé à une dizaine de rencontres avec des personnalités socioéconomiques et la direction de l'école.

Les problèmes de l'école s'inscrivent dans le contexte d'enjeux qui sortent souvent du cadre scolaire : l'environnement socioéconomique et familial des jeunes; les comportements et les habitudes de vie (consommation d'alcool et de drogues, violence et intimidation); le clivage entre l'école, la famille et le milieu; la déresponsabilisation des élèves, des parents et du personnel; les difficultés d'intégration et de mobilisation des élèves et du personnel, favorisant l'absentéisme. Pour contrer ces problèmes, un plan d'action est mis en œuvre dans l'école, mais aussi dans la région grâce à un pacte social pour l'éducation qui a comme objectif de sensibiliser les gens de La Mitis aux phénomènes contribuant à la persévérance et à la réussite scolaires.

Des membres de l'équipe-école, des parents et des personnalités socioéconomiques observent des progrès significatifs suite à la mise en œuvre du pacte social et du plan de relance de l'école. En un an, 50 employeurs adhèrent au pacte social : ils proposent des pratiques exemplaires en lien avec le travail de leurs employés étudiants. Le taux de décrochage à l'école chute de trois points en un an, pour atteindre 25,8 % en 2008-2009 (contre 28,8 %). Il n'est pas possible d'établir un lien causal entre les stratégies déployées et cette progression, mais celle-ci constitue une source de motivation. Le climat de l'école s'améliore. Les taux de réussite aux examens ministériels sont légèrement en hausse. Le taux de rétention des enseignants est meilleur.

L'imprévu qui se dégage de cette première expérience est lié au manque de confiance du personnel scolaire à l'endroit du chercheur, et peut-être aussi à la trop grande confiance affichée par l'employeur à son endroit : cela semble louche. Un des problèmes de l'école est la départementalisation, la structuration en clans. Des leaders naturels ont une grande influence sur leurs collègues. Ce sont eux qui décident de l'engagement ou non du personnel scolaire à la recherche-action. Un boycott de l'initiative est d'abord observé pendant quelques mois, puis le personnel scolaire décide de s'y investir, y compris les leaders naturels, même s'ils ne cachent pas leur scepticisme par rapport à une telle opération « commandée » par leur employeur. La responsable syndicale donne aussi sa chance au chercheur. Comme nous avons l'impression d'emblée de servir le bien commun et non les intérêts de la commission scolaire, nous ne soupçonnions pas devoir à ce point justifier la légitimité de l'opération.

La sérendipité fait référence à la découverte par hasard d'un phénomène. Nous observons dans cette école plusieurs phénomènes prévisibles liés à la violence, à la déresponsabilisation des élèves et des acteurs scolaires et à un manque de rigueur eu égard aux normes, notamment par rapport au « code de vie » de l'école, ce document précisant de manière règlementaire les attentes et les comportements. D'ailleurs, au terme de l'opération, l'équipe-école adoptera et affichera ce slogan pour inspirer un changement culturel dans l'école : rigueur, respect et responsabilisation. En outre, de manière inattendue, nous observons dans cette école une consommation excessive par les élèves de boissons énergisantes à haute teneur en caféine et aux prétendues propriétés stimulantes. En 2008, 64 % des élèves québécois consomment ces produits (Gaudreault *et al.*, 2008). Les enseignants observent chez plusieurs élèves un *high* en

début d'après-midi, rapidement suivi d'un *down*. L'Institut national de la santé publique (2010, p. 28) rappelle les dangers de ces boissons : « la consommation modérée de caféine dans les teneurs retrouvées aux boissons énergisantes est susceptible de produire certains effets indésirables dont la tachycardie sinusale, les palpitations, l'insomnie, l'agitation, la nervosité, les tremblements, la céphalée, la douleur abdominale, les nausées, les vomissements, la diarrhée et la diurèse ». Une activité de sensibilisation aux risques des boissons énergisantes est organisée à l'école dans le contexte de notre recherche-action.

En outre, il est possible d'associer à une prophétie auto-réalisatrice cette anecdote. L'école propose des programmes d'enrichissement en sports-études (football américain et hockey) et en musique (guitare et harmonie). Ces programmes s'adressent aux décrocheurs potentiels : il s'agit de les intéresser à l'école en leur proposant de s'investir dans des activités qui les passionnent. À la fin de l'année scolaire, l'équipe de football remporte le championnat québécois, ce qui est tout à fait inespéré et hautement improbable. L'école bénéficie alors d'une publicité pan-québécoise où il est fait mention de la recherche-action et de ses initiatives visant à améliorer la persévérance et la réussite scolaires. Plusieurs observateurs estiment que c'est la première fois qu'un discours positif est véhiculé sur l'école. Tel un effet Pygmalion, cet exploit sportif motive les troupes jusqu'alors influencées négativement par le palmarès québécois des écoles secondaires qui situe année après année l'école Le Mistral dans le dernier segment de sa liste.

2.2 Évaluation d'un cadre de gestion de la mission de l'école

Une démarche de gestion scolaire orientée vers la mission éducative de l'école permet de mieux planifier et organiser les services éducatifs, de mobiliser les acteurs autour d'objectifs communs et de définir en concertation un projet éducatif de qualité adapté aux environnements de l'école. Dans cette perspective, la direction régionale (régions 01-11) du ministère de l'Éducation propose différents outils regroupés sous forme hypermédia dans un *Cadre de gestion intégrée de la mission éducative de l'école*. Trois finalités constituent la mission de l'école québécoise : **instruire** concerne l'apprentissage et le développement des compétences intellectuelles de l'élève; **socialiser** impose l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à sa société et au monde; **qualifier** implique la réussite d'un parcours scolaire qui permet d'accéder au marché du travail ou à un ordre d'enseignement supérieur. La direction régionale du ministère nous confie la tâche d'évaluer ce cadre de gestion.

L'évaluation prend la forme d'une recherche-action-formation réalisée entre janvier 2014 et juin 2015. L'objectif consiste à répondre à deux questions : Les directions d'établissements sont-elles familières avec le cadre de gestion et l'utilisent-elles ? Celui-ci peut-il être bonifié pour en faciliter l'appropriation par les acteurs scolaires et pour mieux le centrer sur la mission éducative de l'école ? Une étude empirique permet d'abord de constater que seulement une direction d'établissement scolaire sur huit maîtrise le modèle de gestion prescrit par le gouvernement (Bernatchez et Trudeau, 2014). Dans le contexte de la dimension « formation » de la démarche, nous offrons une formation de deux à trois jours en petits groupes à 51 directions d'école des trois commissions scolaires associées à la démarche. Ces formations portent sur le cadre de gestion, mais aussi sur des outils originaux de gestion de l'école et de gestion de la classe développés dans le contexte de notre recherche-action. La dimension « action » permet d'apporter un soutien personnalisé aux directions afin qu'elles s'approprient les outils de gestion. La dimension « évaluation » repose sur un questionnaire administré aux 51 personnes formées, avec un taux de réponse de 39 %. Les réponses mettent

en évidence une appréciation du cadre de gestion, une meilleure maîtrise des outils de gestion suite à la formation proposée et des éléments permettant de bonifier à la marge ces outils.

Nous subissons cependant un imprévu *radical*, au sens de la définition de Perrenoud (1999) : les directions régionales du ministère de l'Éducation sont abolies en 2014 dans la foulée de la politique d'austérité du nouveau gouvernement. Ces directions existent depuis 1968 et elles ont comme mission de faciliter la mise en œuvre locale des politiques de l'éducation et de favoriser la concertation entre les commissions scolaires. C'est une direction régionale qui nous confie le mandat d'évaluer le *Cadre de gestion* et c'est aussi elle qui l'actualise de manière continue. Avant que la recherche-action ne soit terminée, le donneur d'ouvrage³ cesse donc d'exister, comme c'est le cas aussi du *Cadre de gestion* puisque personne ne l'actualise.

Selon une logique de sérendipité, c'est vers l'inefficacité du modèle de gestion scolaire que migre notre recherche-action. Le *Cadre de gestion* est construit selon le modèle du Nouveau management public (NMP) qui succède au mode de gestion bureaucratique et traditionnel de type wébérien (Charbonneau, 2012). Le NMP se caractérise par l'attention portée aux processus avec l'adoption de méthodes de gestion du secteur privé (Gow et Dufour, 2000). Parmi les fonctions du NMP se dessinent la gestion par résultats, la planification stratégique, la décentralisation, la contractualisation, la reddition de comptes, l'externalisation de services et la réduction des déficits (Amar et Berthier, 2007). Dans le contexte scolaire québécois, le NMP implique que le ministère et chaque commission scolaire se dotent d'un plan stratégique; qu'une convention de partenariat entre le ministère et la commission scolaire traduise la mise en œuvre du plan stratégique de la commission scolaire; que celle-ci conclut avec chacun de ses établissements une convention de gestion et de réussite éducative; que chaque établissement adopte, met en œuvre et évalue son propre projet éducatif; que le plan de réussite de l'école propose des moyens concrets pour favoriser la réussite scolaire des élèves avec des cibles et des indicateurs de réussite.

Le NMP est en soi un discours auto-prophétique. Si, par exemple, une école fixe comme cible qu'au moins 80 % de ses élèves obtiennent le diplôme d'études secondaires, cela se produit effectivement puisque les évaluations sommatives des élèves sont modulées en conséquence. Afin de vérifier comment la contractualisation est vécue par les gestionnaires scolaires, Brassard et ses collègues (2013) les reçoivent en entrevue. L'un d'eux révèle : « dans le ventre du dragon, lorsque le contexte nous y oblige, on peut déployer beaucoup de génie pour produire les "bons chiffres" » (p.154). Autre phénomène troublant, le Vérificateur général du Québec, dont la mission est le contrôle parlementaire sur les fonds publics, révèle en 2014 que les documents de reddition de comptes des commissions scolaires et de leurs établissements ne sont consultés par personne parce que le ministère ne dispose pas du personnel pour le faire.

³ Le donneur d'ouvrage est la personne physique ou morale qui donne du travail à quelqu'un (*Thésaurus de l'activité gouvernementale du Québec*). Dans le contexte des recherches-actions dont il est ici question, le professeur n'est pas rémunéré (cela fait déjà partie de son travail), mais son personnel étudiant ou professionnel l'est. Nous avons réalisé seul la première recherche-action avec un budget de 1400 \$ canadiens (pour compenser nos frais de transport); nous avons réalisé en équipe la 2^e et la 3^e recherches, avec des budgets de 72 500 \$ et de 100 000 \$.

2.3 Accompagnement de petites écoles en milieux dévitalisés

La Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine vit une diminution constante de sa population de l'ordre d'environ 20 % sur 25 ans. La dévitalisation de plusieurs villages est à la fois cause et conséquence de ce phénomène. Maintenir ouverte une école que fréquentent peu d'élèves contribue à la vitalité du milieu, mais peut nuire à la réussite scolaire et à la mission de socialisation de l'école. Déplacer les élèves vers les écoles des villes-centres assure des services éducatifs en nombre suffisant, mais le temps de transport peut nuire à leur réussite : des trajets de plus de 45 minutes matin et soir ont un impact négatif sur la performance scolaire des plus jeunes élèves. Ce phénomène amène le gouvernement à modifier en 2006 la *Loi sur l'instruction publique* pour obliger les commissions scolaires à adopter une politique dédiée au maintien ou à la fermeture d'école. L'une ou l'autre de ces options est possible pour les petites écoles de moins de 35 élèves, mais il faut prendre cette décision de manière éclairée et plutôt consensuelle. La commission scolaire René-Lévesque en Gaspésie nous invite à accompagner de petites écoles en milieu dévitalisé afin qu'elles puissent offrir des services éducatifs de qualité.

Une revue des écrits scientifiques donne quelques pistes, dont le modèle de l'école en réseau, celui de l'école communautaire et le partenariat école-famille-communauté. Ce sont là les trois volets de la recherche-action. Les sites retenus sont l'école La Relève de Saint-Elzéar et l'école L'Assomption de Val d'Espoir. (1) Le volet « École en réseau » de la recherche permet de documenter, de définir et d'implanter le modèle *École en réseau* sur le site de Saint-Elzéar. Celui-ci fait usage de l'Internet à large bande pour assurer des interactions avec des élèves d'autres milieux, au Québec comme ailleurs dans le monde. Il apporte un soutien aux communautés qui veulent maintenir ouvertes leurs écoles tout en assurant aux élèves un milieu d'apprentissage stimulant et des services éducatifs de qualité en nombre suffisant. La dimension *socialisation* de la mission de l'école est particulièrement considérée. Une collaboration suivie avec une école des Îles-de-la-Madeleine est instaurée avec grand succès. (2) Le volet « École communautaire » permet en outre de documenter et de mettre en œuvre un projet d'école communautaire sur le site de Val d'Espoir. Basé sur une approche communautaire entrepreneuriale, ce projet voit le jour en 2014 grâce à la coopération des parents, des intervenants scolaires et de la communauté. (3) Le volet « Politique, école et communauté » a comme objectif de connaître les valeurs, les intérêts, les attentes et les inquiétudes des acteurs de proximité par rapport à une démarche de changement planifié dans les petites écoles. Il repose sur une stratégie classique de collectes de données : recherche et analyse documentaires, observation, enquêtes (entrevues et questionnaires).

Nous subissons aussi dans ce chantier un imprévu *radical* : la Conférence régionale des élus (CRÉ) de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, un partenaire institutionnel de première importance, est abolie en raison ici également de la politique d'austérité du gouvernement. Les CRÉ existent depuis 2004 et regroupent les maires des municipalités d'une région. Elles sont les interlocutrices privilégiées du gouvernement en matière de développement régional et elles gèrent un fonds de développement régional pour soutenir leurs projets, dont l'un d'eux, en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, est l'offre de services éducatifs de qualité dans les petites écoles en milieu dévitalisé. Un professionnel de l'organisme porte ce dossier; il perd donc son emploi. De plus, la mobilité du personnel scolaire associé à notre projet de recherche-action est un problème récurrent : deux personnes responsables sont en congé de maladie prolongé lors de la période considérée et elles ne sont pas remplacées. Lorsqu'elles reviennent un travail, elles doivent se consacrer à d'autres dossiers jugés plus prioritaires et importants.

Dans une perspective de sérendipité, nous découvrons dans le contexte de ce chantier des cultures organisationnelles différentes qui interfèrent sur un objectif pourtant commun : assurer des services éducatifs de qualité dans les petites écoles en milieu dévitalisé. Dans les municipalités, les élus cherchent à maintenir ouvertes à tout prix les petites écoles car elles sont un moteur du développement régional et qu'elles incitent les gens à demeurer en région. Pour les commissions scolaires, il s'agit avant tout de réaliser de manière efficiente la mission éducative, cela parfois au prix du déplacement des élèves vers des écoles situées dans les villes-centres. Nous documentons donc ce phénomène dont nous avons mal évalué l'ampleur en début de parcours.

Sur le plan de la prophétie auto-réalisatrice, il est intéressant de constater à quel point un discours séduisant et bien articulé peut avoir un impact sur la réalisation d'un projet. Il existe au départ une résistance à l'idée d'instaurer sur un des sites le modèle d'*École en réseau*, principalement pour des raisons liées à l'insécurité que produit le changement. Or, ce modèle est bien documenté et largement expérimenté avec succès. La démonstration de cela rassure les enseignants qui ont à vivre ce changement et qui souhaitent dès lors être de ceux par qui le changement arrive.

Conclusion

Nous avons analysé trois recherches-actions réalisées à la demande des institutions scolaires concernées, afin d'y repérer les imprévus. Deux questions orientent notre démarche réflexive. Comment se décline l'imprévu dans le cas des trois chantiers de recherche-action considérés ? Pour reprendre la typologie de Perrenoud (1999), nous dirons que nous avons subi des imprévus *radicaux*, même si ceux-ci sont réputés être rares. Le donneur d'ouvrage de la recherche-action sur le *Cadre de gestion* (la direction régionale du ministère de l'Éducation) et un partenaire de premier plan de la recherche sur les petites écoles (la Conférence régionale des élus) sont des organisations abolies par le gouvernement du Québec en 2014, dans le contexte de sa politique d'austérité. Loin de représenter des économies, cela engendre des coûts, voire un gaspillage d'agent public. Cela met en relief l'inefficacité du modèle de gestion scolaire québécois et la rationalité limitée des élus : certaines de leurs décisions sont en effet dogmatiques. Dans le cas des principes et des modalités du Nouveau management public traduits en éducation, le temps investi par les directions d'établissements dans un processus tatillon de reddition de comptes est à l'évidence une perte de temps, considérant qu'il n'y a personne en aval pour analyser ces documents. C'est autant de temps que ces directions ne peuvent consacrer à la gestion pédagogique, occupées qu'elles sont à noircir le papier. D'ailleurs, les recherches empiriques mettent en évidence que les directions d'établissements scolaires du Québec disent consacrer trop de temps à la gestion administrative de leur école et pas assez à la gestion pédagogique, qui est pourtant au cœur de la mission éducative (Bernatchez et Trudeau, 2014).

L'imprévu permet en outre de découvrir des phénomènes intéressants. Ils peuvent être liés aux concepts de sérendipité et de prophétie auto-réalisatrice, comme certaines déclinaisons observées dans le contexte de nos chantiers de recherche-action. D'ailleurs, le propre de la recherche-action, contrairement à la recherche classique où la démarche est finement planifiée, est de laisser place à l'imprévu et d'adopter une posture qui permet de repérer et d'observer des phénomènes en périphérie de l'objet, mais explicites du pourquoi et du comment du monde social. Hersch (1993) parle à ce sujet de l'étonnement philosophique, cette capacité à s'interroger sur une évidence aveuglante (qui rend aveugle) qui nous empêche

de voir et de comprendre le monde immédiat. L'idée sous-jacente est qu'il faut aussi chercher l'objet social ailleurs que sous l'espace du réverbère éclairé par les méthodes et les techniques de recherche classiques et planifiées.

Que peut-on déduire des trois cas, dans la perspective de contribuer à une « épistémologie de la prudence » ? D'emblée, il faut reconnaître et convenir d'un certain nombre d'attentes raisonnées chez le chercheur, mais surtout chez ses partenaires qui « vivent » le problème à l'étude, qui subissent les effets de cet écart entre la situation observée et la situation souhaitée. Malgré la bonne foi du chercheur et de ses partenaires, malgré aussi une planification de l'opération, il est très probable que les choses ne se déroulent pas comme prévu. Il est aussi probable que le chercheur engagé dans l'opération observe ou découvre des choses intéressantes. Il convient alors de faire preuve de prudence quant aux attentes générées auprès des utilisateurs des résultats de la recherche. Ceux-ci sont souvent convaincus que la recherche scientifique permet d'identifier *le* problème et qu'alors, *la* solution s'impose. La prudence commande aussi une forme de modestie du chercheur, une humilité, pour reprendre une expression de Merton (1973) caractérisant son *ethos* de la science. Dans cet univers social marqué par la multitude et l'incertitude, l'imprévu *relatif* et l'imprévu *radical* sont la norme, et il faut développer les compétences qui permettent de construire une réponse adaptée à chaque situation. Les pistes théoriques évoquées par Perrenoud (1999) en lien avec le développement de certaines compétences spécifiques afin de répondre à l'imprévu dans les « métiers de l'humain » sont pertinentes à cet égard.

Bibliographie

Anderson Amy, 2015, *An introduction to teacher research* [En ligne], URL : <http://www.learnnc.org/lp/pages/659>, consulté le 3 avril 2016

Baratta René, 2013, « Éloge du plan de coupe et de l'imprévu », *Ethnographiques*, [En ligne], URL : <http://www.ethnographiques.org/2012/Baratta>, consulté le 3 avril 2016

Barbier René, 1996, *La Recherche Action*, Paris, Anthropos

Baribeau Colette, 2005, « Le journal de bord du chercheur », *Recherches qualitatives*, hors-série, n° 2, p. 98-114

Benoit Denis, 2007, « De l'émergence de nouvelles réalités : les prédictions créatrices », *Revue internationale de psychosociologie*, vol. 13, n° 29, p. 35-58

Bernatchez, Jean, 2016 (en impression), « La recherche-action en éducation : concilier recherche et action dans le contexte des partenariats universités-milieus », Collectif, *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Bernatchez Jean et Trudeau Johanne, 2014, « Organisation et actualisation des instruments de gestion par résultats dans les écoles publiques du Québec », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 71-88

Bernatchez Jean, 2010, « Pacte social pour l'éducation dans La Mitis », dans Pronovost Gilles (dir.), *Familles et réussite éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-175

Brassard, André *et al.*, 2013, « La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec », dans Maroy Christian, *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck, p. 141-155

Carr Wilfred, 2006, « Philosophy, Methodology and Action Research », *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, n° 4, p. 421-435.

Catellin Sylvie, 2014, *Sérendipité. Du conte au concept*, Paris, Seuil.

Catellin Sylvie et Loty Laurent, 2013, « Sérendipité et indiscipline », *Hermès*, vol. 67, n° 3, p. 32-40

Charbonneau Michèle, 2012, « Nouveau management public » dans Côté Louis et Savard Jean-François, *Le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique* [En ligne], URL : http://www.dictionnaire.enap.ca/dictionnaire/docs/definitions/defintions_francais/nouveau_m_p.pdf, consulté le 3 avril 2016

Clark Burton R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities*, Oxford, Elsevier

Corey Stephen, 1953, *Action Research to improve schools practices*, New York, Teachers College Press

Darier Gilles et Grand Philippe, 2007, Organigramme sur le territoire réalisé dans le cadre d'ateliers pédagogiques, [En ligne], URL : http://www.ac.grenoble.fr/disciplines/Dossiers_et_documents/stages/Organigramme_Territoire, consulté le 3 avril 2016

Dolbec André et Jacques Clément Jacques, 2004, « La recherche-action », dans Karsenti Thierry Savoie-Zajc Lorraine (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Montréal, Éditions du CRP, p. 181-208

Dumoulin Laurence *et al.*, 2013, « Innovation, routinisation et gestion de l'imprévu dans les audiences par vidéoconférence », *Déviance et Société*, vol. 37, n° 3, p. 323-343

Elissalde Jérôme *et al.*, 2010, « Circulation des connaissances : modèle et stratégies », *Communication sociale et publique*, n° 2-3, p. 135-149

Gaudreault Marc *et al.*, 2008, *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes*, Jonquières, ECOBES

Gibbons Michael *et al.*, 1994, *The New Production of Knowledge*, London, Sage

Guay Marie-Hélène et Prud'homme Luc, 2011, « La recherche-action », dans Karsenti Thierry et Savoie-Zajc Lorrain, *La recherche en éducation. Étapes et approches*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique

Hersch Jeanne (1993), *L'étonnement philosophique*, Paris, Gallimard

Hugon Marie-Anne et Siebel Claude, 1988, *Recherches impliquées, recherche action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck

Institut national de santé publique, 2010, *Boissons énergisantes : risques liés à la consommation et perspectives de santé publique*, Québec, INSPQ

Jean Alain et Étienne Richard, 2011, « L'analyse des traitements des imprévus au service du développement professionnel des enseignants », *Le travail enseignant au XXI^e siècle*, 16-18 mars, Lyon

Karsenty Laurent et Quillaud Adrien, 2011, « Gestion de l'imprévu et reconstruction collective du sens de la situation », 46^e Congrès international de la Société d'ergonomie de la langue française, 14-16 septembre, Paris

Lapassade Georges, 1991, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens Klincksieck

Lessard Claude, 2012, *Modèles d'université et conceptions de la qualité : pour une université plurielle et capable d'en témoigner*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation

MDEIE - Ministère de l'Économie, de l'Innovation et de l'Exportation du Québec, 2016, *Portrait économique des régions du Québec*, Québec, MDEIE

Ménager Daniel, 2011, « Montaigne : la mission et l'imprévu », *Cahiers de recherches médiévales et humanistes*, n° 22, p. 323-333

Merton Robert K., 1948, [2010], *Antioch Review*, vol. 68, n° 1, 173-190

Merton Robert K., 1973, *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, University of Chicago Press

Morin Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil

Paillé Pierre et Mucchielli Alex, 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin

Perrenoud Philippe, 1999, « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation permanente*, n° 140, p. 123-144

Rosenthal Robert et Jacobson Lenore, 1971 *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman

Salomon Gavriel, 1981, « Self-Fulfilling and Self-Sustaining Prophecies and the Behaviors that Realize Them », *American Psychologist*, vol. 36, november, pp. 1452-1453

Savoie-Zajc Lorraine, 2012, « Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire d'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action », *Recherches qualitatives*, hors-série, n° 13, p. 73-89

Schön Donald, 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques

Silver Sean, 2015, « The prehistory of serendipity, from Bacon to Walpole », *ISIS*, vol. 106, n° 2, p. 235-256

Staszak Jean-François, 2000, « Prophéties autoréalisatrices et géographie », *Espace géographique*, vol. 29, n° 2, p. 105-199

Stenhouse Lawrence, 1975, *An introduction to curriculum research and development*, Londres, Heineman

Van Andel Peck et Bourcier Danièle, 2009, *De la sérendipité dans la science, la technique, l'art et le droit*, Chambéry, L'Act Mem

Vanderlinden Jean-Paul, 2015, « Prévoir l'imprévue » [En ligne], URL : <http://ceriscope.sciences-po.fr/node/846>, consulté le 3 avril 2016

Whitehead Alfred North, 1929, *The Aims of Education and Other Essays*, New York, Free Press

Yin Robert K., 2013, *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks, Sage